

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO - RACIAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

Luana Alves dos Santos²
Margareth Maria de Melo³

RESUMO

O presente artigo parte da inquietação com os reduzidos resultados sobre pesquisas dos conteúdos da temática étnico-racial constatadas no livro didático (LD) dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Depois de vinte e dois (22) anos da Lei n. 10.639/2003 e dezessete (17) anos da Lei n. 11.645/2008 ainda cabe problematizar: como a temática étnico-racial está sendo tratada no LD? Será que existem produções acadêmicas sobre a questão étnico-racial nos LD de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) será que ocorreram mudanças significativas na abordagem sobre os povos indígenas e as populações negras? Como essa temática está presente na formação docente? O objetivo geral é compreender como a temática étnico-racial, presente no LD de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, está sendo tratada nas produções acadêmicas das Instituições de Ensino Superior, no curso de Pedagogia. Além das leis e normativas que orientam essa abordagem, serão trabalhados autores/as que estudam a temática, como Munanga (2009), Gomes (2017), Albuquerque e Fraga Filho (2006), dentre outros. A metodologia que está sendo desenvolvida é a pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa e descritiva. As primeiras constatações são de que existem poucas produções acadêmicas sobre a temática étnico-racial nos livros de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, levando a discussão os critérios de inclusão e exclusão. O que significa essa constatação? Será que no curso de Pedagogia não se discute sobre essa problemática? Assim, espera-se contribuir com a avaliação e problematização do estudo sobre a temática étnico-racial na formação inicial e continuada de docentes comprometidos com uma educação antirracista.

Palavras-chave: Produção acadêmica, povos indígenas, população negra, formação docente, livro didático.

Introdução

A educação brasileira enfrenta o desafio de adotar uma abordagem plural e antirracista, valorizando a história e a cultura dos povos negros e indígenas. As leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

¹ Artigo resultante do projeto de pesquisa intitulado *A produção acadêmica sobre a questão étnico-racial nos livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ).

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, luana.alves.santoslu@gmail.com;

³ Professora orientadora: Doutora, Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, margarethmmelo@yahoo.com.br.

Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, representam avanços legais importantes para garantir a inclusão dessas temáticas nos currículos escolares. No entanto, mesmo após mais de vinte anos, o Livro Didático (LD) de História voltado aos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda apresenta lacunas na representação e valorização das identidades negra e indígena. Essa situação se agrava diante da escassez de pesquisas acadêmicas que analisem criticamente essa temática nos materiais didáticos, o que compromete a formação de professores(as) nos cursos de Pedagogia e dificulta a construção de práticas pedagógicas voltadas para uma educação antirracista.

A fundamentação teórica deste estudo apoia-se em autores que discutem a educação das relações étnico-raciais, o racismo estrutural e a representação dos povos negros e indígenas, dentre eles Munanga (2009), Gomes (2017), Albuquerque e Fraga Filho (2006). Esses aportes teóricos são fundamentais para sustentar a análise crítica proposta e para evidenciar a necessidade de uma abordagem curricular que valorize as múltiplas identidades culturais presentes na sociedade brasileira.

Nesse contexto, está em andamento a pesquisa *A produção acadêmica sobre a questão étnico-racial nos livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ). Tendo como base essa pesquisa, o objetivo geral deste texto é compreender como a temática étnico-racial, presente no LD de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, está sendo tratada nas produções acadêmicas das Instituições de Ensino Superior, nos cursos de Pedagogia. Ao problematizar a insuficiência de trabalhos publicados, o estudo busca contribuir para o fortalecimento de uma formação docente crítica, comprometida com a promoção de uma educação democrática, plural e antirracista.

Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa e descritiva, fundamentada em pesquisa bibliográfica e documental, conforme Bauer (2013). A escolha dessa metodologia visa proporcionar uma análise aprofundada da produção acadêmica sobre a temática étnico-racial no LD de História destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as implicações dessa abordagem na formação docente.

Foram definidos critérios de inclusão para a seleção das produções acadêmicas analisadas, abrangendo obras científicas, artigos acadêmicos e Trabalhos de Conclusão de

Curso (TCC) escritos em língua portuguesa, vinculados ao curso de Pedagogia, que abordem a temática étnico-racial (indígena e/ou negra) no LD de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram considerados apenas os trabalhos disponíveis em plataformas de busca eletrônica, como Google Acadêmico, Plataforma CAPES e Scielo, no recorte temporal de 2019 a 2023.

Referencial Teórico

A Lei nº 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao incluir os artigos 26-A e 79-B, tornando obrigatório o ensino da “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003) nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio. Em 2008, a LDB sofreu nova modificação com a Lei nº 11.645/08, passando a incluir também o ensino da história e cultura indígena. Já se passaram 22 anos da primeira e 17 anos da segunda, e, nesse tempo, os sistemas educacionais estaduais e municipais precisaram adaptar seus currículos para aprofundar o trabalho com os temas étnico-raciais africanos, afro-brasileiros e indígenas.

Além disso, em 2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que são normas obrigatórias para orientar o currículo da Educação Básica. Seu objetivo é combater o racismo, a discriminação e o preconceito contra negros e indígenas, por meio de ações públicas que visam reconhecer suas histórias, valorizar suas contribuições e fortalecer suas identidades.

Esses avanços foram conquistados graças à luta histórica dos próprios povos negros e indígenas, e um exemplo disso é o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978 durante a Ditadura Militar (1964–1985), um período marcado pela repressão estatal a movimentos sociais. Ainda assim, o MNU se manteve ativo, reformulou sua atuação política e continuou lutando por igualdade racial, valorização da cultura negra e reconhecimento de direitos.

Atualmente, o MNU permanece em atuação e é reconhecido como “o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro” (Gomes, 2017, p. 16). A própria

criação da Lei nº 10.639/03 é um reflexo da mobilização do povo negro pela valorização de sua história, identidade e contra o racismo estrutural, o qual é abordado por Almeida (2019, p. 33):

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (grifo do autor).

Nessa perspectiva, o racismo estrutural não se restringe a atos isolados ou individuais, ele está enraizado nas diversas esferas da sociedade e, dessa forma, perpassa as instituições, as normas e valores que organizam a vida social, econômica e política. Para Almeida (2019), não basta apenas denunciar manifestações explícitas de preconceito e/ou discriminação, é preciso que haja uma transformação profunda na sociedade, ou seja, nos alicerces que sustentam as desigualdades e o racismo estrutural, o qual, muitas vezes, é naturalizado, apresentado de maneira sutil e disfarçada nas relações sociais, e justificado como algo “normal”. Nesse sentido, compreende-se que a superação desse racismo enraizado só será possível com o comprometimento coletivo de toda a sociedade para com a desconstrução de hierarquias raciais. Isso implica revisar discursos e atitudes, currículos escolares, práticas pedagógicas, LD e políticas públicas.

Outrossim, de modo semelhante aos povos negros, os indígenas se organizaram por meio do Movimento Indígena (MI), que ganhou força a partir da década de 1970, quando lideranças indígenas passaram a reivindicar seus direitos e denunciar o pensamento indigenista da época, que via os indígenas como obstáculos ao “progresso” do país e defendia sua assimilação pela sociedade nacional. Segundo Munduruku (2012, p. 209):

O surgimento do Movimento Indígena brasileiro nasceu com a conjuntura política e social que eclodiu no Brasil a partir de 1970. Foram tempos difíceis, pois imperava em nosso país o regime de exceção, preconizado pelos militares a partir de 1964. Naquela ocasião, a política indigenista do Governo previa que os povos indígenas deveriam ser integrados pela nação e, conseqüentemente, abrirem em mão de suas identidades étnicas, para tornarem-se “apenas” brasileiros. Essa política estava a serviço dos interesses nacionais de desenvolvimento e integração nacional, que também escondia a intenção de explorar as riquezas presentes no solo e subsolo das terras tradicionalmente ocupadas por nossos povos (grifo do autor).

Dessa forma, o Movimento Indígena (MI) surgiu como forma de resistência dos povos originários às violências e ao apagamento cultural promovidos pelo Estado, especialmente durante o regime militar. A política indigenista da época buscava integrá-los à sociedade brasileira por meio da negação de suas identidades. Essa tentativa de homogeneização cultural, apresentada como benéfica, ocultava interesses econômicos que intensificavam a submissão dos povos indígenas. Nesse sentido, as reivindicações do MI emergiram em plena Ditadura Militar, num contexto hostil, mas ainda assim os indígenas seguiram resistindo e defendendo seus direitos, mesmo diante de ameaças e repressões estatais. O MI permanece atuante e sua luta contribuiu diretamente para conquistas como a nº Lei 11.645/08, que legitima a inclusão da história e cultura indígena nos currículos escolares.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 como documento normativo para os currículos da Educação Básica, apresenta limitações ao tratar da temática étnico-racial, especialmente sobre populações negras e indígenas. Embora reconheça a importância da diversidade cultural, a BNCC (Brasil, 2017) aborda o tema de forma genérica e superficial, sem oferecer orientações claras para a prática pedagógica. Essa insuficiência compromete o cumprimento das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, que exigem ações pedagógicas sistemáticas e contínuas para valorizar essas culturas e histórias. O próprio documento afirma que:

[...] um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes (Brasil, 2017, p. 15).

No entanto, tal compromisso não se materializa de forma concreta ao longo da BNCC (Brasil, 2017), permanecendo como um ideal pouco explorado em suas propostas curriculares. Como consequência, essas lacunas contribuem para a perpetuação de uma lógica excludente, racista e de invisibilização das histórias dos negros e indígenas no processo educacional. Nesse contexto, a crítica de Munanga (2009) torna-se fundamental para entender as dimensões do problema:

Vive-se o preconceito cotidianamente. Conjunto de condutas, de reflexos adquiridos desde a primeira infância e valorizado pela educação, o racismo colonial incorporou-se tão naturalmente aos gestos, às palavras, mesmo as mais banais, que parece constituir uma das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista (Munanga, 2009, p. 28).

Dessa forma, compreende-se que o racismo não necessariamente se manifesta de forma explícita ou intencional, podendo também estar presente nas práticas sociais e educativas, muitas vezes de maneira “sutil” e rotineira. Quando um documento que define os conteúdos de toda a Educação Básica aborda superficialmente a temática étnico-racial, e não propõe mecanismos claros de combate a essa exclusão, ele acaba corroborando com o racismo estrutural denunciado por Munanga (2009).

É fundamental entender que a escravidão no Brasil não foi apenas um sistema econômico, mas estruturou desigualdades raciais e exclusões que perduram até os dias atuais. Como afirmam Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 66), “a escravidão foi muito mais do que um sistema econômico. Ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência”. Essa herança está presente nos documentos oficiais e nos materiais didáticos, que ainda resistem a promover uma educação antirracista e a romper com esse passado.

Resultados e Discussões

Embora as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, representem avanços significativos para que as culturas e histórias dos africanos, afro-brasileiros e indígenas ganhem visibilidade e a devida valorização, os resultados encontrados até o momento na presente pesquisa revelam que ainda são escassas as produções acadêmicas, no curso de Pedagogia, voltadas especificamente à análise da temática étnico-racial no LD de História dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que foram identificados no Google Acadêmico apenas seis trabalhos, e nenhum na plataforma CAPES e no Scielo, publicados no período de 2019 a 2023. Esse número reduzido de produções evidencia uma fragilidade preocupante, especialmente considerando a relevância do tema para a promoção de uma educação antirracista desde os primeiros anos escolares.

Tal escassez pode estar associada à falta de interesse ou de incentivo à abordagem da temática étnico-racial na formação inicial de professores, seja pela ausência de projetos e pesquisas que tratem o tema com a centralidade que merece, seja pela existência de disciplinas que ainda o tratam como conteúdo de forma superficial ou complementar. Essa lacuna reforça a necessidade urgente de que os cursos de Pedagogia assumam o compromisso de formar educadores capazes de enfrentar o racismo estrutural, por meio de

uma formação crítica, comprometida com uma educação antirracista. Assim, como afirma Almeida (2019, p. 33):

O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica. Porém o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas institucionais antirracistas sejam inúteis; ou, ainda, que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser pessoalmente responsabilizados.

Reconhecer o racismo como estrutural não significa aceitá-lo como algo natural ou inevitável, assim como também “não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas” (Almeida, 2019, p. 34). Essa compreensão deve servir para o fortalecimento e comprometimento com ações coletivas, políticas públicas e práticas pedagógicas que visem a sua desconstrução.

Considerando isso, é papel dos cursos de formação docente, em particular de Pedagogia, não apenas problematizar o racismo como um fenômeno estruturante e presente na sociedade, mas também preparar os(as) futuros(as) professores(as) para exercerem suas profissões de maneira crítica e transformadora, pois “a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas” (Almeida, 2019, p. 34). Mais do que discursos, a sociedade hoje necessita de práticas intencionais e contínuas que envolvam mudanças concretas.

Nos poucos trabalhos localizados, observou-se que os conteúdos dos materiais didáticos ainda seguem uma narrativa eurocêntrica, excluindo ou abordando de forma superficial as contribuições desses povos e os representando de maneira estereotipada e subalterna. De acordo com Santana (2022, p. 45), “as imagens contidas no livro didático ainda estão enraizadas nos estereótipos e estigmas, pois elas expressam o negro em uma visão de subalternidade, sofrendo castigo, e em lugar de servidão, e não como construtores da sua história”.

Santana (2022), ao fazer uma análise imagética no LD *Buriti Mais História*, do 5º ano, constatou que os povos negros são majoritariamente representados em contextos de sofrimento, castigo e submissão, sem uma problematização crítica e aprofundada desses episódios. Essa representação naturaliza a violência do período escravocrata, apaga suas identidades culturais, silencia suas histórias e invisibiliza suas contribuições para a construção do país, reduzindo-os à condição de escravizados. Tal abordagem compromete a

formação de uma identidade positiva para as crianças negras, que não se veem refletidas de forma digna e plural no LD.

Ademais, Sousa (2022), que também realizou uma análise imagética, examinou o LD *Ápis História*, do 5º ano e observou que “traz ao todo 355 e, segundo a análise feita, foram encontradas 284 imagens de pessoas negras, quase sempre em posições sociais menos favorecidas. Causando em pessoas negras um sentimento de inferioridade” (Sousa, 2022, p. 48). Isso reforça a constatação de Santana (2022), ao mostrar que, embora haja visibilidade da população negra, ela ocorre de forma estigmatizada e subalterna, dificultando o reconhecimento da diversidade étnico-racial e do protagonismo negro.

As representações estigmatizadas no LD ignoram a história e a cultura da população negra, reduzindo os negros a papéis subalternos. Contudo, como destacam Albuquerque e Fraga Filho (2006, p. 43), “os africanos para aqui trazidos como escravos tiveram um papel civilizador, foram um elemento ativo, criador, visto que transmitiram à sociedade em formação elementos valiosos da sua cultura.” Compreende-se, portanto, que os negros foram sujeitos históricos que atuaram de forma ativa na construção do Brasil. Reconhecer esse protagonismo é essencial para superar visões reducionistas, combater estereótipos e afirmar identidades negras de maneira positiva e, assim, garantir que os educandos tenham orgulho de suas histórias e ancestralidades.

Uma educação nos moldes eurocêntricos acaba transmitindo valores simbólicos que estimulam nos sujeitos negros e indígenas o desejo de distanciar-se de suas origens, tradições e características físicas, pois ela “não só transforma a branquidade como característica moral a ser atingida, mas também no padrão estético a ser almejado” (Gomes, 2019, p. 84). Os traços físicos, o comportamento, a língua, a cultura, a religião e até mesmo a forma de pensar do branco são naturalizados como o ideal, como o modelo a ser seguido. As consequências são a negação de si mesmos e a destruição de suas identidades próprias, pois, por não receberem representatividade e reconhecimento no processo educativo, nas imagens e histórias do LD, estes sujeitos são incentivados, indiretamente, a não construírem autoestima, a apagarem as suas origens, almejando padrões que não representam suas realidades.

A narrativa eurocêntrica nos materiais didáticos ignora a realidade dos povos negros e indígenas, negando suas histórias, culturas e identidades. No lugar de valorizar suas memórias, esses materiais apresentam uma história descontextualizada, pois “a memória que lhe inculcam não é de seu povo; a história que lhe ensinam é outra” (Munanga, 2009, p. 30). Baseada na perspectiva do colonizador, essa narrativa dificulta que educandos negros e

indígenas desenvolvam sentimento de pertencimento e orgulho, influenciando-os a se adequar aos padrões do branco.

Para além do que já foi discutido, apenas um dos artigos analisados aborda a representação indígena. Moura (2023), ao estudar o LD *Bem-Me-Quer Mais História* para o 1º ano, destaca que, embora os povos indígenas tenham conquistado espaço, eles ainda são retratados de forma breve e necessitam de mais visibilidade e reconhecimento. A presença indígena nos materiais é superficial, restrita a poucas páginas, muitas vezes reforçando estereótipos ou informações genéricas, sem valorizar a diversidade cultural. Isso evidencia a persistente invisibilidade nos conteúdos didáticos, prejudicando uma educação plural e comprometida com as identidades indígenas.

A falta de representatividade dos povos indígenas no LD contrasta com avanços legais, como a Lei nº 11.639/08, resultado das lutas do Movimento Indígena (MI). Segundo Munduruku (2012), o MI combate estereótipos que tratam os indígenas como um grupo homogêneo, buscando o reconhecimento de suas diversidades culturais e direitos. Porém, como aponta Moura (2023), os LD ainda reproduzem representações limitadas, dificultando o reconhecimento das múltiplas identidades indígenas.

Nas produções acadêmicas analisadas, evidenciou-se que o LD, embora seja amplamente utilizado por professores(as), deve ser empregado de forma crítica. Reis (2023) afirma que ele “se apresenta como um auxílio no processo ensino-aprendizagem para professor e aluno, cabendo ao educador a responsabilidade de apresentá-lo como fonte de pesquisa” (p. 22). Assim, ressalta-se o papel fundamental do docente, visto que o LD não deve ser tomado como única ferramenta de ensino nem como portador de verdades absolutas. Trata-se de um instrumento não neutro, construído com intencionalidades e escolhas de seus autores e editores, podendo reproduzir visões eurocêtricas, silenciamentos e estereótipos, os quais precisam ser identificados, problematizados e debatidos criticamente em sala de aula.

Vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento normativo, influencia diretamente os conteúdos dos materiais didáticos. Como resultado, o LD ainda traz abordagens superficiais e descontextualizadas sobre os povos negros e indígenas, o que compromete o avanço de uma educação verdadeiramente antirracista. Dessa forma, torna-se evidente a frágil articulação entre a BNCC (Brasil, 2017) e as legislações vigentes sobre a educação para as relações étnico-raciais que propõem

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p. 10).

Ao priorizar uma narrativa eurocêntrica, o LD contraria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, reforçando uma visão limitada da história brasileira e comprometendo a construção de uma educação pautada na justiça racial e na valorização da diversidade. Embora a BNCC (Brasil, 2017) afirme desempenhar “papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (p. 15), ela ainda apresenta fragilidades ao estruturar uma abordagem curricular que enfrente, de forma consistente e aprofundada, o racismo e a colonialidade.

Ademais, a BNCC (Brasil, 2017) apresenta contradições ao propor um currículo comum e padronizado em uma sociedade marcada pela diversidade cultural, o que exige uma análise crítica à luz das legislações sobre educação das relações étnico-raciais, visando a equidade e o combate ao racismo estrutural. Além disso, sua influência na formação docente destaca a necessidade de abordagens críticas nos cursos de Pedagogia, pois, frequentemente, a BNCC (Brasil, 2017) é tratada de forma acrítica, como se fosse apenas um documento a ser cumprido no ensino básico, sem que suas lacunas e contradições sejam devidamente problematizadas.

Segundo Reis (2023), é preciso analisar criticamente a BNCC (Brasil, 2017), sem romantizá-la ou vê-la como solução absoluta, já que, apesar de se apresentar como inclusiva e democrática, ela pode na prática reforçar desigualdades e silenciar culturas. Assim, cabe aos(as) docentes adotarem uma postura crítica e reflexiva, desenvolvendo práticas pedagógicas que promovam uma educação mais justa, emancipatória e plural.

Conclusão

Os resultados obtidos nesta pesquisa revelam um cenário preocupante quanto à produção acadêmica sobre a temática étnico-racial nos LDs de História destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As análises demonstraram que os livros didáticos continuam a reproduzir narrativas eurocêntricas, estereótipos e representações superficiais ou distorcidas das populações negras e indígenas, o que contribui para a manutenção do racismo estrutural e para o fortalecimento de uma educação que invisibiliza ou subordina essas identidades.

Além disso, ficou evidente a necessidade de repensar a função dos LDs como instrumentos não neutros e de analisar criticamente a BNCC (Brasil, 2017), que, embora avance em seu discurso ao reconhecer a diversidade, ainda apresenta fragilidades na efetivação prática dessas propostas.

Conclui-se, portanto, que há uma urgência em incentivar e ampliar as pesquisas acadêmicas que tratem da temática étnico-racial nos materiais didáticos, sobretudo no curso de Pedagogia, além de promover uma revisão crítica e contínua das políticas curriculares e das práticas pedagógicas. Somente assim será possível caminhar rumo a uma educação de fato antirracista e comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial no Brasil.

Referências

ALBUQUERQUE, Wlamyra R.; FRAGA FILHO, W. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 29 jun. 2025.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

_____. **Lei 10.639** de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro- Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em março de 2025.

_____. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e



bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em março de 2025.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MOURA, Beatriz Conceição Silva. Povos indígenas no livro didático de História do 1º ano nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal da cidade de Imperatriz. 10 p. **Anais CONEDU**. Universidade Estadual da Região Tocantina, Maranhão, 2023.

Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_E_V185_MD1_ID5937_TB3922_10122023191616.pdf. Acesso em março de 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

REIS, Raysa Castanheira. **Diversidade cultural e relações étnico-raciais no livro didático do 5º ano do Ensino Fundamental**. 28 p. TCC. Graduação em Pedagogia, Universidade Federal do Tocantins, Miracema, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/5951>. Acesso em: 19 jan. 2025.

SANTANA, Margareth dos Santos. **Representação da população negra no livro didático do 3º ano do Ensino Fundamental do município de Amargosa/BA**. 48 p. TCC. Graduação em Pedagogia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2022. Disponível em: <https://ri.ufrb.edu.br/handle/123456789/3652>. Acesso em: 19 jan. 2025

SOUSA, Patrícia Ferreira. **A imagem do negro no livro didático de História após a Lei 10.639/03**. 53 p. TCC. Graduação em Pedagogia, Universidade Federal Do Tocantins, Tocantinópolis, 2022. Disponível em: <https://umbu.uft.edu.br/handle/11612/4315>. Acesso em: 19 jan. 2025.